

大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践 開発とその教育効果に関する検討 異なる形式の アクティブ・ラーニングを採用することによる差異 に注目して

著者	松本 浩司, 秋山 太郎
雑誌名	名古屋学院大学研究年報
号	25
ページ	1-39
発行年	2012-12
URL	http://doi.org/10.15012/00000057

大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発と その教育効果に関する検討

——異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して——

松 本 浩 司・秋 山 太 郎

1. 本稿の目的と課題（松本）

本稿は、大人数授業におけるアクティブ・ラーニングについて、その実践開発の過程を記録するとともに、その教育効果について、特に異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して、主に量的測定に基づいて検討するものである。そのために、秋山が担当する本学経済学部専門教育科目「現代経済学」でアクション・リサーチを実施した。

アクション・リサーチとは、日本語教育学会編（2000：17）によれば、「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」のことである。その特徴として、日本語教育学会編（2000）は、状況密着型であること、授業者本人が行うこと、教育の質の向上が目標であること、協働的でありうること、起こした変化によって他の人が影響を受けること、一般化を直接的に目指さないこと、柔軟に取り組めること、システムティックであること、評価的であり内省的であることなどを挙げている。また、秋田（2005：169）は、アクション・リサーチは『『授業改善—カリキュラム開発—教師の専門性の発達—学校改革』という様々な課題の網の目をつなぐ教育研究法として』生まれてきたものであると述べている。本研究におけるアクション・リサーチも、それらの特徴をもったものとして展開される。

アクティブ・ラーニングについては、溝上（2010：44）によれば、「能動的な学習」のことであり、「授業者が一方的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究やPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語」である。アクティブ・ラーニングは、座学ができない学生のための補充的な方法ではなく、応用を通して基礎的な学習の意義を理解させたり、基礎的な学習のより一層の定着を図ったりするための教授法である。

アクティブ・ラーニングに関する先行研究としては、大学（理工学系、経済・商・経営学系、法学系）の専門教育におけるその実施状況を調べた河合塾編（2011）がある。河合塾編（2011）は、経済学系におけるアクティブ・ラーニングの現状と課題として、2年次においてアクティブ・ラーニングの取り組みが少なくなること、従来から存在する講義のみの科目の教育効果を検証し比較する必要があることなどを指摘している。また、大学の大学大人数授業におけるアクティブ・ラーニングについて論じたものとして、協同学習の実際の取り組みについて紹介した杉江ら編（2004）、

大人数授業に協同学習を組み入れる有効性について理論的に考察した森川（2011）、多様な協同学習の方法を網羅的に紹介したBarkley et al（2005）、看護学教育におけるチーム基盤型学習法（TBL）の実践を報告した常磐・鈴木（2010）がある。このように、大学の大人数授業におけるアクティブ・ラーニングについては、特に協同学習に関する理論的考察や実践報告は数多くあるが、その教育効果に関する実証的研究の蓄積がこれから行われなければならない。

以上を踏まえ、本稿の目的は次の3つに要約される。

まず、第1に、アクティブ・ラーニングの教育効果を測定することである。特に本稿では、アクティブ・ラーニングの異なる形式が異なる教育効果をもたらすかどうかについて注目する。

第2に、これからアクティブ・ラーニングを導入しようと考えている大学教員の参考となるよう、アクティブ・ラーニングに関わった教師の思考・認識を記録しておくことである。それは、起こした変化によって他の人が影響を受けることや評価的であり内省的であることを特徴とするアクション・リサーチの重要な視点である。

第3に、FDの一環として、エビデンス（証拠）に基づいた授業改善を試行し、その成果を記録しておくことである。FDの目標とは、すべての教員が単一の授業形式をめざすことではなく、多様な能力と専門性を有した教員が、（組織における教育目標を意識しながら、）それぞれのめざすべき授業を実現することであると、松本は考えている。そのために、第2の目的として掲げた記録が必要になるし、教師の意図したことが実現できているのかをデータに基づいて検証し、フィードバックする必要がある。それは、松本の立場から言うと、藤江（2010）が述べる「授業コンサルテーション」を行うことである。その「授業コンサルテーション」の独自性とは、藤江（2010：176）によれば、「問題の分析や追究に基づいて教師とともにできごとを意味づけ、可能であれば次の実践の選択肢を示し、検討する点」にある。

そこで、本稿では、まず、本研究におけるアクション・リサーチの方法について説明する。つづいて、本研究の舞台となった科目「現代経済学」の概要を述べ、アクティブ・ラーニングを導入した経緯についての秋山の思考・認識と授業の構想を述べる。そのうえで、教育効果測定のためのデータとした質問紙調査の概要を述べるとともに、他の資料を踏まえた結果と考察を述べる。最後に、本研究を総括し、先述した本稿の3つの目的が達成されたかを検討する。

2. 本研究におけるアクション・リサーチの方法（松本）

（1）共同生成的なアクション・リサーチ

先述した日本語教育学会編（2000）によるアクション・リサーチの定義では、アクション・リサーチの実施主体は教師自身であるとされているが、秋田（2005）は、教師と外部研究者との「共同生成的なアクション・リサーチ」について論じており、本研究におけるアクション・リサーチも、その「共同生成的なアクション・リサーチ」である。本研究においては、授業の構想及び実施は秋山（教師）が行い、そのプロセスの記録およびデータの収集・分析を松本（外部研究者）がそれぞれ担当し、協働的にアクション・リサーチを行った。なお、松本が行った記録及びデータの

収集は、秋山が授業を開始した2011年9月より後の同年12月からであったことを付記しておく。

(2) 外部研究者（松本）のスタンス

秋田（2005：172）は、アクション・リサーチのパラダイムについて、「変化や変化によってその行動主体の変革が図られる特徴がある。変化を図るということは現状に対して何らかの批判的見解をもって変革するということが前提にあ」り、「場にいる『私』は、傍観するだけではなくその場で何ができるのかが問われる研究パラダイム」であると述べている。したがって、外部研究者である松本がどのような背景をもってこのアクション・リサーチに取り組んだのかについて説明しておきたい。

松本はこれまで、「教授・学習開発論」として、認知科学・学習科学の知見に基づいたよりよい教授法の開発に取り組んできた。その一環として、「文脈的教授・学習」の理論と実践について研究してきた（松本 2007, 2009）。また、教授・学習開発論の立場から大学における経済学教育についても論じてきた（松本 2012）。本研究で取り上げたアクティブ・ラーニングの基盤となる理論的考え方は、「文脈的教授・学習」の理論とほぼ共通している。また、よりよい教授法を開発したいという思いは、アクション・リサーチのパラダイムと共通するところがある。そのような思いをもっていたところ、2011年11月に本学で行われたFD研修会で、秋山が本科目の事例紹介をしたのがきっかけで、松本が秋山に共同研究を提案し、本研究が行われることになった。

(3) 多面的なデータの収集

秋田（2005）は、アクション・リサーチにおいて、研究としての信頼性を高めるために、「トライアングレーション」（測量で言う「三角法」）を意識することを推奨し、具体的な方法として、①データのトライアングレーション、②研究者のトライアングレーション、③理論的トライアングレーション、④方法論的トライアングレーションを挙げている。本研究においては、そのうち、特にデータのトライアングレーションとして、多面的なデータの収集に努めた。具体的には下記に挙げるデータを収集し、利用した。ただし、本稿においては、紙幅の都合により、本稿の目的に関わる主要な知見のみを述べたため、その全てのデータについて取り上げることはできなかった。

- ・授業期間終了後における受講生への質問紙調査
- ・授業期間中における大学が実施した受講生への授業アンケート
- ・担当教員（秋山）への聞き取り調査、秋山と松本との電子メールでの通信記録
- ・秋山と松本との会談の記録
- ・各回の授業における受講生の意見や感想を記した提出物
- ・授業における受講生の発言回数と出席回数の記録
- ・本科目における受講生の成績

(4) 本研究の経過

本研究の経過は下記の通りである。

- 2011年 9 月 本科目の授業開始（～2012年1月）
- 2011年11月 本学でのFD研修会における，秋山による本科目に関する事例発表
同 松本から秋山に共同研究の提案
- 2011年12月 1回目の聞き取り調査，受講生への質問紙調査の準備
- 2012年 1 月 受講生への質問紙調査を実施，その他データの収集
- 2012年 2 月 データの分析・論文（本稿）草稿執筆
- 2012年 5 月 論文草稿を基に会談，コンサルテーション
- 2012年 7 月 論文完成に向けて読み合わせを重ねる
- 2012年 8 月 論文完成

3. 「現代経済学」の概要（秋山）

本学経済学部専門教育科目である「現代経済学」（2単位）は，経済系応用科目の一つとして，「マクロ経済学入門」，「ミクロ経済学入門」，「日本経済入門」（以上1年次対象），「マクロ経済学」，「ミクロ経済学」（以上2年次対象）などの基礎科目を履修した2年次以上の学生を対象に開講されている。この科目は，授業内容が担当教員の裁量に委ねられている部分が多いことがその特徴である。

秋山の「現代経済学」では，イノベーション理論の祖といわれるJ. A. シュンペーターの『経済発展の理論』から始めて，様々なイノベーションにかかわる議論を紹介しながら，日本をイノベーションが起りやすい社会にするための政策・制度などについて考えさせている。

4. アクティブ・ラーニング導入の経緯（松本）

秋山が「現代経済学」でアクティブ・ラーニングを導入しようとした経緯について，2011年12月5日に松本が電子メールで質問し，同19日に秋山が回答した上で，同21日にその回答に基づいて補足的に聞き取り調査を行った。以下，秋山による電子メールでの回答を引用した上で，聞き取り調査の内容を補足的に述べる。なお，以下，アクティブ・ラーニングと参加型授業とは同義である。

今回，本学で参加型の授業を試してみた理由は，教育に携わってから漠然とですが，「できるならそれが望ましい」と考えていたからです。いま思えば，もしかすると自分自身が大学生のときに参加型授業を受けてみたいと感じていたからかもしれません。それを再認識するきっかけとなったのが，学生に知識や技能の習得とともに，自発的に考え，判断し，行動する力をつけさせることを重要視する近年の教育的風潮（義務教育では“生

きる力”という表現がなされていたように思います)です。その風潮は、近ごろ頻繁にNHKで「白熱教室」という大学で実際に行われている参加型授業をそのまま放映する番組が組まれていることでも感じていましたし、また昨年12月に本学で開催されたシンポジウムでの河合塾の方の講演からも強く印象づけられました。そこでは大学でアクティブ・ラーニングがどれだけ取り入れられているかが、大学評価の大きな基準の一つとなっていると話されていました。

秋山はさらに、聞き取り調査では、自らの教員経験について、「大学の教壇に立って7年目になるが、自分自身が一方通行的な講義に飽きていた」と語っている。このような自分の授業への疑問と、アクティブ・ラーニングをめぐる近年の議論に触発されて、アクティブ・ラーニングへの関心をもつに至り、秋山はアクティブ・ラーニングを導入しようとしたと思われる。

また、聞き取り調査では、秋山自身はこれまでの学校経験のなかで、アクティブ・ラーニングの授業を受けた記憶はないとも語っている。それは、秋山がアクティブ・ラーニングを実践しようとしたときに、自らが受けた授業の経験からは、その具体的な方略を導き出すことができないということであり、秋山にとって、アクティブ・ラーニングを実践することは、それだけ心理的にリスクな挑戦であったと思われる。

実際に、アクティブ・ラーニングに取り組むに当たり、いくつかの懸念があったと秋山は述べている。

しかし、参加型の授業をおこなうに当たって気になる点、また心配な点もありました。まず1点目は、自分が担当している授業科目が参加型の授業に適しているか否かです。当然ながら、参加型の授業に対する関心や評価が高まっているとはいえど、これまで大学教育で一般的に行われてきた教員から学生への一方通行型の授業の重要性が低まったわけではありません。特に、かなり学問として基本的な学習体系が確立している科目については、従来の一方通行型の授業スタイルでなければ(もっと正確には、授業においてかなりの部分を一方通行型の授業スタイルにしなければ)、必要な範囲の知識習得が困難になる危険性が高くなります。私が関係する分野であれば、マクロ経済学やミクロ経済学といった科目がそれに当たります。現時点では、私自身もこのような授業には参加型の授業スタイルを取り入れようとは考えていません。しかし、幸いなことに私が担当している科目の中に現代経済学という、かなり自分の裁量で授業計画と学習範囲を決めることができる応用科目があり、その科目を使うことで参加型の授業を試してみることができました。

2点目は履修者の人数です。たとえ科目が参加型の授業に適していたとしても、履修者の数が多い場合には、少なくとも私に限って言えば、参加型授業の運営が難しくなることは簡単に想像できました。私が担当する現代経済学の科目の昨年度の履修者は約250~280人、毎回の出席者も200名を超えるクラスで、初めて参加型授業の導入を試み

る私にとっては履修者が多すぎました。そこで教務委員の先生にお願いをして、クラスを半分にしてみました。これにより、履修者130名、出席者が100名を切るくらいのクラスを見込むことができました。

3点目は、本学の学生が参加型の授業に関心があり、また積極的に参加してくれるだろうかということでした。上記で紹介したNHKの「白熱教室」で取り上げられている大学はそれなりのレベルの学生を見込むことができる大学です。参加型の授業がかなり学生の意欲に依存せざるを得ない以上、それらの大学よりも平均的な学生のレベルが劣ると推測できる本学において参加型の授業の運営が可能か、また可能であったとしても効果的な授業ができるかは私に参加型授業の導入を躊躇させるもっとも大きな心配点でした。この問題に対しては、いつでも授業内容を参加型からこれまでやってきたような一方通行型へ変更できるような構成にすることで解消するようにはかりました（これはまったく難しいことはありません。通常の一方通行型の授業内容を考え、そこに学生がディスカッションをできるテーマを随時、入れていくだけなので）。

以上で秋山自身も述べているように、いくつかの懸念があったものの、それらを解決するための具体的な行動を起こしている。それは、①アクティブ・ラーニングがより適合すると思われる授業を選定すること、②授業の履修者数を統制すること、③アクティブ・ラーニングがうまく行かなかった場合の代替方法（すぐに従来の一方通行型講義に戻すこと）を用意しておくこと、である。

さらに、秋山は、以上の経緯を述べるなかで、アクティブ・ラーニングそのものへの関心に加えて、アクティブ・ラーニングの異なる形式が異なる教育効果をもたらすのではないかという仮説をもっていたことも述べている。

一般的な一方通行型の授業にあえてディスカッションを取り入れることで、どれだけの効果が得られるか、学生の授業に対する満足度は高まるのか、これらのことを知る上で、今回初めて参加型授業を行ってみる価値があると考えました。ただ、ここでいう参加型というものは一体何をもって参加型とするのかについては、私は次のように考えています。

「弱い意味での参加型」：実際に意見を発言できなくても、少なくとも実際に何らかの手段で自分の意見を教員に伝えることができ、反対に、教員は全ての学生の意見を把握するという環境をもつ。

「強い意味での参加型」：「弱い意味での参加型」の特徴に加えて、全ての学生が実際に意見を発言し（当然、教員はその意見を聞いて把握する）、他の学生も自分以外の学生の意見を実際に聞けるという環境をもつ。

聞き取り調査において、秋山は「参加型授業においては、学生が発言することではなく、学生

が自分の意見を教師に知ってもらっていると感じているかどうかが大切である」と語っている。そういう意味で、秋山は、後に述べる授業の構想において、「弱い意味での参加型授業」と「強い意味での参加型授業」とのいずれの授業においても、教師がすべての学生の意見を把握する方法を取り入れた上で、「強い意味での参加型授業」においては、さらに受講生同士が自分の意見を発言し合う場面を組み込んでいる。本研究では、アクション・リサーチとして、この秋山の仮説を実証することが、目的のひとつである。

5. 授業の構想内容（秋山）

上記の経緯から、秋山はアクティブ・ラーニングを用いた「現代経済学」の授業を次のように構想している。シラバスは表1の通りである。

表1 「現代経済学」シラバス

【概要】

停滞を続ける日本経済、これまで世界をリードしてきた産業においても海外企業にそのシェアを奪われ、今後の日本経済の見通しは明るくとは言えない。そのような閉塞感のなか日本経済復活のキーとなるものとして、新規参入の促進・ベンチャー企業の育成の重要性が叫ばれている。これらがなぜ経済活性化に必要と考えられているのか、日本は他の先進諸国に比べ新規参入は活発なのか、もしそうでなければ新規参入の障壁となっているものは何か、新規参入を促進するためには何をすべきなのか、そして日本の企業の国際競争力が低下している理由は何かなどについて既存の研究や資料データを紹介しながら、受講生と一緒に明確な解答のない停滞する日本経済の打開策を真剣に考えていく。授業は学生参加型でおこなう。受講生は担当者や他の受講生と議論しながら理解を深め、自分なりの解答を出していただきたい。

【学習到達目標】

第一の目標は、受講生が他の受講生と議論し物事を真剣に考え、自分なりの解答を見つけるという訓練を行うことである。これは社会に出てから要求される能力である。第二の目標として、新規参入やイノベーションにかかわる基本的な一連の議論を理解し、その知識を習得することである。この知識をもって日本経済あるいは一つの企業を眺めれば色々な問題点が浮かび上がってくるだろう。

【評価方法】

授業内の議論への参加（平常点）と期末試験で評価を行う。

【講義テーマ】

- 1回 イントロダクション
- 2回 経済発展とはどのような現象か
- 3回 シュンペーターの経済発展理論～企業者とイノベーション～
- 4回 シュンペーターの経済発展理論～銀行の役割の重要性～
- 5回 シュンペーター仮説論争～イノベーションの担い手は新企業と大企業のどちらか？～
- 6回 イノベーションと創造的破壊メカニズム
- 7回 イノベーションと新規参入効果
- 8回 イノベーションのジレンマ～持続的イノベーションVS破壊的イノベーション～
- 9回 日本企業の国際競争力の低下～プロダクト・イノベーションVSプロセス・イノベーション～
- 10回 日本における新規開業率の推移～諸外国との比較～
- 11回 日本において何が新規開業の障壁となっているか～新規開業白書から読み取れるもの～

- | | |
|-----|----------------------------------|
| 12回 | 新規開業の促進～ビジネス・インキュベーターとサイエンス・パーク～ |
| 13回 | 我が国におけるベンチャー・ビジネス支援政策と課題 |
| 14回 | 日本の起業事例と日本経済復活への道（ディスカッション） |
| 15回 | 授業総括及び試験 |

先述したアクティブ・ラーニングに関する秋山の仮説から、「現代経済学」の2つのクラスは、それぞれ次のようなスタイルの授業とした。

①弱い意味での参加型授業（火曜2限）

この授業では、教員がディスカッションのテーマ（考えるテーマ）を提供し、受講生に意見を聞いていくというスタイルである。受講生に意見を求める場合、挙手による場合や教員側が指名する場合があるが、今回の授業では前者を採用した。この場合の受け答えは、教員が質問→受講生が意見→教員が返答・さらなる質問→受講生が意見、という流れである。ただこの場合、参加者全員が発言できるわけではないため、他の形で全員の意見を把握する必要がある。本授業では、発言を求める前にすべての学生に自分の意見を出席票に書いてもらい、出席票に書かれた意見は授業後に教員が目を通し、面白い意見があれば、次の授業の冒頭で出席票をスライドに映してできる限りたくさんの意見を紹介するようにした。それにより学生は発言できなくても自分の意見が教員により把握され、また他の学生にその意見を伝えることができることを認識し、授業への参加意欲を高めることができると考えた。

基本的な1回の授業の流れは、表2のとおりである。

表2 「弱い意味での参加型授業」（火曜2限）の流れ

時間 (分)	教師・学生の動き（『 』は毎回繰り返し言っている言葉、授業上重要だと教師が思って使っている言葉）
0	講義開始のあいさつ 『よろしくお願いします』 前回の講義で書いてもらった学生の意見を紹介（スクリーンで） ※必ず書かれた意見を褒める 『良いところに気づいたね』など
15	前回の講義の復習
25	今回の講義を開始 ※学生に意見を求めながら授業を進め、『意見を述べた学生には平常点を加点』と伝える (例) 日本経済（社会）を大きく変えた出来事で何を思いつく？ 技術的には可能だがまだ商品化されていないものは？ ※講義の中でディスカッション内容を設定（授業内で1つ以上は設定） ディスカッションの手順 ①まず各個人の意見を書かせる（5～10分程度） 『私語はせず自分で考えて書くこと。時間まで考え続けること』 ②各意見を発表（20～25分程度） ※出された意見に対し返答（かならず意見に対して褒める） ※意見を述べた学生には平常点を加点、重複は極力避ける。 ③出された意見に対する返答やまとめ（新たな課題発見など）

85	講義内容の終了 感想記入&提出（教員に手渡し）
90	終了

②強い意味での参加型授業（金曜4限）

こちらの授業では、毎回、授業の前に番号がついた札をとらせて座席を決め、その座席に従い4名1組のグループをつくる。従って、この授業のグループワークでは、毎回違うメンバーのグループを組む、インフォーマル・グループを採用している。教員がテーマを提供し、まず各個人で自分の意見を出席票に書いてもらい、それを踏まえてグループごとでディスカッションする。そしてグループごとに一つもっともよいと思う意見を出してもらい、発表させる。「弱い意味での参加型授業」とは異なり、グループでのディスカッションなのでほぼ全員が発言することになり、より参加の度合いは高くなるようにした。また、グループワークとは別に、適宜、学生から意見を求めながら、授業を進めた。

基本的な1回の授業の流れは、表3のとおりである。

表3 「強い意味での参加型授業」（金曜4限）の流れ

時間 (分)	教師・学生の動き（『 』は毎回繰り返し言っている言葉、授業上重要だと教師が思って使っている言葉）
	学生に番号札をとらせて座席を決定
0	調整の後、当日のグループ（4人）を決定 講義開始のあいさつ 『よろしくお願いします』 前回の講義で書いてもらった学生の意見を紹介（スクリーンで） ※必ず書かれた意見を褒める 『良いところに気づいたね』など
15	前回の講義の復習
25	今回の講義を開始 ※グループ・ディスカッションとは別に学生に意見を求めながら授業を進め、 『意見を述べた学生には平常点を加点』と伝える ※講義の中でグループ・ディスカッション内容を設定（授業内で1つ以上は設定） グループ・ディスカッションの手順 ①まず各個人の意見を書かせる（5～10分程度） 『私語はせず自分で考えて書くこと。時間まで考え続けること』 ②各意見を持ってグループメンバーでディスカッション（10～15分） 『議論は体を向かい合わせてすること（グループの座席が前後になるため）』 ※教師は教室を巡回し、参加していない学生を注意する ③グループで最も面白い意見を一つ発表（5分） 『自分の意見とグループの意見は分けて書くこと』 ④出された意見に対する返答やまとめ（新たな課題発見など）
85	講義内容の終了 感想記入&提出（教員に手渡し）
90	終了

いずれの授業でも用いる出席票はA4版で、学籍番号・氏名、講義テーマ、自分の意見を書く欄、講義の感想欄からなる。

成績評価に用いる期末試験については、第13週に問題を事前に学生に提示し、持ち込み物品は制限することなく行った。試験問題は表4の通りである。期末試験においては、シラバスに記載した学習到達目標が達成できたかを評価することを第1の目的とするとともに、授業のプロセスを評価する資料を得ることを意識して作問した。また、教師自身が思いつかない意見が出てくることを期待していた。

表4 期末試験問題

《論題》

講義で学習した内容をもとに、将来、日本経済を活性化させるために何をしていく必要があるだろうか？ どのような政策・制度設計が求められるだろうか？ 自分のアイデアおよび意見を論述しなさい。ただし、かならず下記のキーワードのうち1つ以上は含めること。

《キーワード》

イノベーション（新結合） 企業者精神 創造的破壊 信用供与 一般汎用技術（GPT）
シュンペーター仮説 特許（知的財産） 破壊的イノベーション

《注意点》

既存文献やHPからのそのままの写しはしないこと。調べてそれが判明すれば0点にします。答案用紙の内容が類似しすぎている場合は呼び出します。あくまで自分の考えを書いてください。事前に自分で色んなことを調べて自分なりの見解を考えてみましょう。

以上のような授業を通して、秋山は次に掲げる効果を期待した。①授業への参加意識を高め、積極的な内容理解を促す。②学生に自発的に考えさせる習慣をつけさせることができる。③他の受講生の意見を聞くことで、より広い視野でものごとを考えることができる。④討論の魅力を知り、人前で発言する機会を持つことで、就職活動の集団討論や面接に役立てることができる。⑤居眠り・ゲーム・私語をなくす。

6. 受講生に対する質問紙調査の方法（松本）

本研究の課題および秋山が期待する効果を検証するために、授業期間の最後（期末試験時）に受講生に対する質問紙調査を実施した。その方法は、下記の通りである。

（1）対象

本学「現代経済学」2クラス（「弱い意味での参加型授業」火曜2限、「強い意味での参加型授業」金曜4限、それぞれ1クラス）。期末試験を受験した受講生全員を対象とした。「弱い意味での参加型授業」は計107名（うち男子96名、女子9名、性別不明2名。2年41名、3年56名、4年以上9名、学年不明1名。経済学科66名、政策学科40名、学科不明1名）、「強い意味での参加型授業」は計70名（うち男子63名、女子6名、性別不明1名。2年34名、3年12名、4年以上24名。経済

学科51名，政策学科19名）である。

(2) 授業期間

2011年度秋学期（2011年9月～2012年1月）。

(3) 調査期日

それぞれの期末試験時に質問紙を配布し，その場で回収した（悉皆調査）。

(4) 調査内容

この質問紙調査で使用した尺度（以下《 》でくくる）・項目は下記の通りである。なお，質問紙の回答には不完全なものが見られたが，分析に当たり，収集したデータをなるべく活用するために，欠損値のみ分析から除外した。

属性 性別，学年，学科を選択式で尋ねた。

《学習意欲》表5に挙げる6項目について，どの程度あてはまるかについて，5件法（1. 全く思わない，2. あまり思わない，3. どちらとも言えない，4. やや思う，5. とても思う）で尋ねた。

解釈をより容易にするために，最高点あるいは最低点に極端に分布が偏っている項目がないことを確認したうえで，因子分析を行い，固有値1以上の因子であることを基準として因子を抽出し，プロマックス回転し，原則として因子負荷量が単独で0.4以上の項目のみを集めて1つの因子とした。その結果は表5の通りであり，因子として，①大学での学習意欲，②大学外での学習意欲が抽出された。説明された分散の割合の合計は40.0%であった。以下の分析では，各因子の因子得点も用いる。その因子得点の最小値と最大値を表6に示す。

表5 《学習意欲》項目の平均値・標準偏差・因子分析結果

(数字は項目番号。以下同じ)	平均 値	標準 偏差	因子	
			①	②
1-1 大学の授業での学習に意欲的に取り組みたい	3.93	.788	.459	.115
1-13 疑問に思ったことは自分で調べて解決したい	3.69	.936	.545	.033
1-3 大学での学習を自分自身の力でよりよいものにできると思う	3.56	.962	.463	.216
1-5 大学での学習においては，学生自身も責任をもつべきだと思う	4.33	.767	.776	-.204
1-12 授業外での学習に意欲的に取り組みたい	3.44	.994	.271	.524
1-6 できることなら勉強はしたくない	3.16	1.132	.146	-.741
説明された分散の%			32.1	7.8

因子相関行列	1	因子：①大学での学習意欲，②大学外での学習意欲 プロマックス法。3回の反復で回転が収束。
2	.558	

表6 《学習意欲》因子得点の最小値・最大値

	最小値	最大値
因子得点①大学での学習意欲	-2.93	1.59
因子得点②大学外での学習意欲	-1.78	1.85

《この授業への取り組み》表7に挙げる6項目について、どの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない、2. あまり思わない、3. どちらとも言えない、4. やや思う、5. とても思う）で尋ねた。

《学習意欲》と同様の因子分析を試みたところ、すべての項目を1因子とする結果が出たが、因子の解釈が困難となったため、以下の分析では項目ごとの得点を用いる。

表7 《この授業への取り組み》項目の平均値・標準偏差

	平均値	標準偏差
1-7 この授業に意欲的に取り組んだと思う	3.65	.880
1-15 この授業で学習したことを実生活や将来の職業に活かしたい	3.60	1.018
1-8 この授業で学習したことは実生活や将来の職業に活かせると思う	3.56	.984
1-10 この授業に触発されて、授業時間外に自分で調べたことがある	2.71	1.188
1-11 この授業で「学んだ」という実感がある	3.86	.894
1-14 この授業は充実していた	3.98	.792

《授業への参加意識》表8に挙げる3項目について、どの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない、2. あまり思わない、3. どちらとも言えない、4. やや思う、5. とても思う）で尋ねた。

《学習意欲》と同様の因子分析を試みたところ、その結果は表8の通りであり、すべての項目からなる1つの因子が抽出された。説明された分散の割合の合計は41.3%であった。以下の分析では、この因子の因子得点も用いる。その因子得点の最小値と最大値は、それぞれ-3.16, 1.43であった。

表8 《授業への参加意識》項目の平均値・標準偏差・因子分析結果

	平均値	標準偏差	因子 ①
1-2 この授業では、積極的にディスカッション（グループおよび全体）に参加した	3.17	1.162	.717
1-4 この授業では、積極的に授業の内容を理解しようと努めた	3.85	.860	.826
1-9 この授業では、教員や他の受講生の話を真剣に聞いていた	3.87	.864	.769
説明された分散の%			41.3

《ディスカッションの意義》表9に挙げる2項目について、どの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない, 2. あまり思わない, 3. どちらとも言えない, 4. やや思う, 5. とても思う）で尋ねた。

《学習意欲》と同様の因子分析を試みたところ、その結果は表9の通りであり、すべての項目からなる1つの因子が抽出された。説明された分散の割合の合計は58.7%であった。以下の分析では、この因子の因子得点も用いる。その因子得点の最小値と最大値は、それぞれ-2.33, 1.31であった。

表9 《ディスカッションの意義》項目の平均値・標準偏差・因子分析結果

	平均 値	標準 偏差	因子
			①
2-2 他の受講生の意見を聞くことは自分の学習に有意義であった	3.73	1.065	.766
2-4 自分の意見を他の受講生や教員に発表することは自分の学習に有意義であった	3.40	1.050	.766
説明された分散の%			58.7

《授業目標の達成度に関する自己評価》表10に挙げる6項目について、どの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない, 2. あまり思わない, 3. どちらとも言えない, 4. やや思う, 5. とても思う）で尋ねた。

《学習意欲》と同様の因子分析を試みたところ、その結果は表10の通りであり、すべての項目からなる1つの因子が抽出された。説明された分散の割合の合計は49.8%であった。以下の分析では、この因子の因子得点も用いる。その因子得点の最小値と最大値は、それぞれ-3.53, 1.77であった。

表10 《授業目標の達成度に関する自己評価》項目の平均値・標準偏差・因子分析結果

	平均 値	標準 偏差	因子
			①
3-1 この授業を通して、日頃から自発的に考える習慣が身についた	3.09	.972	.656
3-2 この授業を通して、自分で考えることの大切さを理解した	3.86	.893	.710
3-3 この授業を通して、他の受講生や教員に自分の意見をわかりやすく伝えられるようになった	2.94	.913	.510
3-4 この授業を通して、現代の日本経済を考えるための知識を得ることができた	3.76	.909	.778
3-5 この授業を通して、イノベーションや新規参入に関する知識を得ることができた	4.01	.827	.766
3-6 この授業を通して、現代の日本経済を活性化させる方策を自分なりに考えることができた	3.75	.945	.776
説明された分散の%			49.8

《アクティブ・ラーニングへの評価》表11に挙げる4項目について、どの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない、2. あまり思わない、3. どちらとも言えない、4. やや思う、5. とても思う）で尋ねた。

《学習意欲》と同様の因子分析を試みたところ、その結果は表11の通りであり、すべての項目からなる1つの因子が抽出された。説明された分散の割合の合計は62.5%であった。以下の分析では、この因子の因子得点も用いる。その因子得点の最小値と最大値は、それぞれ-2.28, 1.63であった。

表11 《アクティブ・ラーニングへの評価》項目の平均値・標準偏差・因子分析結果

	平均 値	標準 偏差	因子
			①
2-1 この授業の形式（※）が好きだ	3.31	1.118	.873
2-8 他の受講生や教員と議論することは楽しかった	3.49	1.108	.849
2-6 大学における他の授業も、この授業の形式を取り入れてほしい	3.35	1.139	.774
2-3 この授業のことを他者（同級生・先輩・後輩など）に話したい	3.00	1.048	.645
説明された分散の％			62.5

※「この授業の形式」は、火曜2限（「弱い意味での参加型授業」）は「クラスでの討論」、金曜4限（「強い意味での参加型授業」）は「グループワーク＋クラスでの討論」

《教員が学生の意見を把握している程度に対する評価》表12に挙げる4項目について、どの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない、2. あまり思わない、3. どちらとも言えない、4. やや思う、5. とても思う）で尋ねた。

《学習意欲》と同様の因子分析を試みたところ、その結果は表12の通りであり、すべての項目からなる1つの因子が抽出された。説明された分散の割合の合計は51.0%であった。以下の分析では、この因子の因子得点も用いる。その因子得点の最小値と最大値は、それぞれ-3.14, 0.86であった。

表12 《教員が学生の意見を把握している程度に対する評価》項目の平均値・標準偏差・因子分析結果

	平均 値	標準 偏差	因子
			①
2-5 この授業では、教員は学生の意見をなるべく多く把握しようと努めていたと思う	4.34	.827	.488
2-7 この授業では、教員は学生の意見をよく聞いていたと思う	4.46	.733	.558
2-9 この授業で、教員は学生が自由に意見を言える雰囲気をつくっていたと思う	4.10	.888	.816
説明された分散の％			51.0

(5) その他分析に使用する指標

期末試験成績 秋山が採点した期末試験の成績を用いた。S・A・B・C・Dの5段階で評価した。

科目成績 平常点と期末試験成績を総合したものを用いた。その方法は、①期末試験成績を基準とし、②出席回数を基に、出席が4回以下の場合は3段階評価を下げる、出席が5～6回の場合は2段階評価を下げる、出席が7～8回の場合は1段階評価を下げる、出席が9～10回の場合はそのまま、出席が11回以上の場合は1段階評価を上げる（期末試験成績がSの場合はそのまま）。ただし、きちんと出席票で解答していなければ欠席扱いとした。

7. 結果と考察

(1) 出席率による比較（秋山）

まずは出席状況の比較からおこないたい。以下では出席率を算出しているが、その算出にあたって分母とする授業出席者数には一度も授業に参加しなかった者を含めないでおく。つまり、授業出席者数は履修登録者数から一度も参加しなかった人数を差し引いたものとして考える。表13は各クラスの出席者数を示す（初回は除外）。

表13 それぞれのクラスにおける出席者数の変化

【火曜2限（「弱い意味での参加型」）】

- ・履修者数は120名。そのうち14名は出席ゼロ。実質受講者数（1回以上参加）は106名
- ・106名のうち平均出席者数は約84名。出席率は79%

回	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
人数	83	81	86	86	84	82	77	91	78	80	88	86	85

- ・授業1回あたりの発言者実数は約22名。発言率は約25%。

【金曜4限（「強い意味での参加型」）】

- ・履修者数は102名。そのうち29名は出席ゼロ。実質受講者数（1回以上参加）は73名。
- ・73名のうち平均出席者数は約56名。出席率は77%。

回	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
人数	62	61	54	55	52	47	57	54	57	59	57	57	50

- ・授業1回あたりの発言者実数は約20名。発言率は約35%。

まずは出席率の比較をしてみると2つのクラスの間ではほとんど差がなく、出席回数がゼロ回である者を分母から除いた出席率は約80%近くになっている。また授業期間を通じての出席者の変動も両方ともに比較的に安定しており、授業形態の違いにより出席率や出席者の変動に大きな差はなかった。しかしながら、グループ・ディスカッションをおこなわない火曜2限については初回からの履修者の変動はほとんどなかったものの、金曜4限は当初の履修者が120名強であったのが、授業の初回にグループ・ディスカッションを取り入れる授業方針を伝えると、その数が

20名ほど減少し、グループ・ディスカッションに対する拒否反応が見受けられたことは特筆すべきことである。

(2) 授業評価アンケート（中間）による比較（秋山）

次に本学のFD活動の一環として行われている授業評価アンケートの内容について比較してみたい。なお、このアンケートは火曜2限と金曜4限ともに7回目の授業中に行ったものである。

全体に対する当該科目設問の分布

	全体平均	この科目
問 6：授業／シラバス	3.2	3.6
問 7：授業／教材	3.7	3.9
問 8：授業／時間厳守	4.1	4.1
問11：授業／板書等	3.8	4.5
問12：授業／話し方	3.9	4.6
問13：授業／組立	3.7	4.4
問14：授業／秩序維持	3.9	4.3
問15：授業／講義意欲	4.1	4.4
問16：授業／理解度の確認	3.7	4.2
問18：授業／理解・修得	3.8	4.1

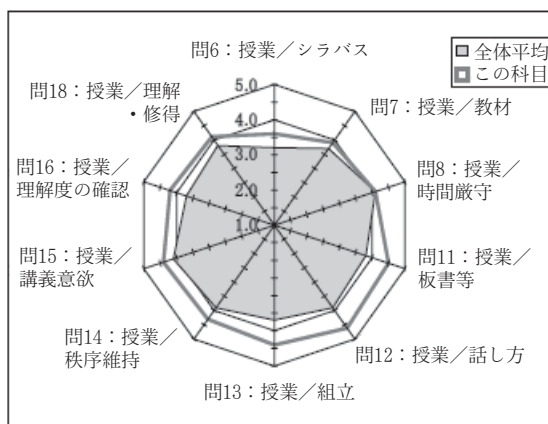


図1 火曜2限（「弱い意味での参加型」）の授業評価アンケート結果

全体に対する当該科目設問の分布

	全体平均	この科目
問 6：授業／シラバス	3.2	3.4
問 7：授業／教材	3.7	4.3
問 8：授業／時間厳守	4.1	4.3
問11：授業／板書等	3.8	4.3
問12：授業／話し方	3.9	4.6
問13：授業／組立	3.7	4.5
問14：授業／秩序維持	3.9	4.4
問15：授業／講義意欲	4.1	4.4
問16：授業／理解度の確認	3.7	4.3
問18：授業／理解・修得	3.8	4.0

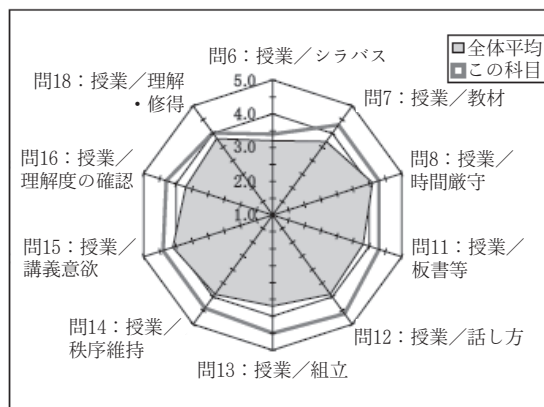


図2 金曜4限（「強い意味での参加型」）の授業評価アンケート結果

図1・図2のグラフは、左の表の質問項目の数値を表しているが、ほとんどの項目はクラス間の差がない（たとえば、教員の意欲や話し方、板書や教材など）。

この中で取り上げるに値するのは問13の「授業/組立」（質問内容：教員は学生が授業内容に興味を持つように工夫していた）と問18の「授業/理解・修得」（質問内容：この授業を通じて、新しい知識や技能を得たり、理解が深まった）である。前者を比較することで、学生がグループ・ディスカッションを工夫として評価しているかを見ることができ一方で、後者はそれが理解を深めるのに役立ったかをみることもできると思われる（金曜4限は火曜2限のスタイルにグループ・ディスカッションを加えたものであるため）。

しかしながら、結果を見てみると問13の「授業/組立」については火曜2限が4.4、金曜4限は4.5であり、問18の「授業/理解・修得」についても火曜2限が4.1、金曜4限が4.0と、そこに大きな差を認めることはできない。つまり、授業アンケート結果を見る限りにおいては、金曜4限のグループ・ディスカッションの追加は、授業の一つの工夫としての評価を得るものではなく、また授業内容の理解を助けると自覚されたものでもなかったと見ることができる。

しかし一方で、このグラフに出されていない他に重要と思われる質問もある。それは、興味促進を問う、問17「授業に関連する内容に、さらに興味・関心をもつようになった」と、総合評価を問う、問18の「総合的にみて、この授業の内容に満足している」である。これらを比較することで、グループ・ディスカッションが興味促進に役立ったか、また総合評価を高めたかを見ることができる。表14はその結果であるが、学生に発言する機会を与えたり、学生の意見・アイデアを教員が把握してフィードバックしたりする参加型の授業を採用していなかった、過去（2010年度）の「現代経済学」（秋山担当）における授業評価アンケートの結果も参考までに出している。

表14 授業評価アンケート結果の経年変化

問17「授業に関連する内容に、さらに興味・関心をもつようになった」

	2011年度 火2	2011年度 金4	2010年度 金4
そう思わない	0.0%	0.0%	1.2%
ややそう思わない	7.4%	8.9%	9.3%
どちらとも言えない	19.1%	20.0%	39.8%
ややそう思う	48.5%	35.6%	26.1%
そう思う	20.6%	33.3%	21.1%
無回答	4.4%	2.2%	2.5%

問18「総合的にみて、この授業の内容に満足している」

	2011年度 火2	2011年度 金4	2010年度 金4
そう思わない	0.0%	2.2%	0.6%
ややそう思わない	1.5%	2.2%	3.7%
どちらとも言えない	19.1%	17.8%	23.6%
ややそう思う	30.9%	31.1%	41.0%
そう思う	42.6%	42.2%	28.6%
無回答	5.9%	4.4%	2.5%

2010年度の授業は、2011年度と比べ、授業内容、履修者数・受講者数（2010年度の現代経済学の履修者数は約300人、受講者数は200名強）ともにまったく異なるために単純な比較はできないが、問17（興味促進）で「ややそう思う」と「そう思う」と答えた割合は2010年度が47.2%であるのに対し、2011年度は火曜2限が69.1%、金曜4限が68.9%と大幅に高くなっている。また問18（総合評価）は2010年度が69.6%に対して2011年度は火曜2限が73.5%、金曜4限が73.3%とこれも高くなっている。この結果は授業内容と授業規模に大きく起因することは間違いないと思われるが、（毎回、出席票に書かせる感想の記述を見る限り）参加型授業の採用の影響も大きいことが推測できる。

一方、2011年度の火曜2限と金曜4限の比較については、やはりほとんど差が出ていない。ここでもグループ・ディスカッションの追加は興味促進や総合評価の向上に対して大きな役割を果たしていないという結果となっている。

このように、火曜2限と金曜4限ともに、授業の出席票に書いてもらう感想に参加型の授業に対する高評価がかなり多く見られたことを鑑みても、授業評価アンケート（中間）からは、グループ・ディスカッションをおこなうか否かによらず、参加型の授業形態（学生に発言する機会を与えるとともに、参加者全員が教員に対して自分の意見・アイデアを伝える機会をもつ授業）をとっていること自体に対して学生は評価していると推測できる。

（3）成績による比較（秋山・松本）

つづいて、授業形態の違いにより科目成績で差が出るかについて見てみたい。表15はそれぞれのクラスにおける科目成績の分布を示している。ただし、試験を欠席した（W判定の）者については母集団から外している。

表 15 科目成績の分布

火曜2限

評価	4年以上	3年	2年	計	割合
S	1	5	6	12	11%
A	1	14	11	26	24%
B	2	18	16	36	34%
C	5	13	8	26	24%
D	1	6	0	7	7%
計	10	56	41	107	100%

金曜4限

評価	4年以上	3年	2年	計	割合
S	4	0	9	13	19%
A	5	1	8	14	20%
B	8	7	14	29	41%
C	4	3	2	9	13%
D	3	1	1	5	7%
計	24	12	34	70	100%

火曜2限を見てみると、S判定とA判定の割合は35%、B判定が34%、C判定とD判定が30%とかなりばらついている。一方、金曜4限はS判定とA判定が39%、B判定が41%、C判定とD判定が20%と火曜2限に比べて分布が高評価の方へ寄っていることが伺える。この結果は、グループ・ディスカッションによるより強制的な授業参加が学生の授業理解のボトム・アップに貢献している可能性を示すと考えることができる。

以上の科目成績を数値化（S=4、A=3、…D=0）した平均値で比較すると、火曜2限2.11、金曜4限2.30である。有意差はない（ $t=-1.130$, $df=172$, $p=.260$ ）ものの、金曜4限のほうが若干高い。

この科目成績は、先述のように定期試験成績に出席状況を加味した結果であり、厳密な意味での学習達成度を見るためには、定期試験成績も考慮する必要がある。定期試験成績は、火曜2限2.27、金曜4限2.37である。有意差はない（ $t=-.641$, $df=172$, $p=-.522$ ）ものの、金曜4限のほうが高いが、科目成績よりもその差は小さい。また、いずれのクラスも科目成績の平均値よりも定期試験成績のそのほうが低い。これは、出席状況で成績を落とした学生が多いということを示している。実際に、2クラスにおける定期試験成績の平均値と科目成績の平均値との差は、火曜2限-0.16、金曜4限-0.07であった。クラス間では、2倍以上の開きがあることにも注意したい。先述したように、両クラスの全体の出席率にはほとんど差がないことがわかっているので、出席状況と定期試験成績との関係について、さらに詳細に分析した。

その結果、まず、両クラスとも定期試験成績がよい学生ほど出席回数が多い傾向があることがわかった（表16）。また、表17に出席回数を加味した科目成績の変化を示しているが、火曜2限のほうが金曜4限よりも、1段階上がった者も2段階以上下がった者も多い。従って、火曜2限のほうが金曜4限よりも出席回数による減点が多いのは、特定の学生が2段階以上下げたことによるものと考えられる。さらに、表16からは金曜4限の定期試験成績がS評価の学生の出席回数がやや少ないことや、表17からは金曜4限において出席回数によって科目成績が上がった者が火曜2限よりも少ないこともわかる。

表16 定期試験成績別の出席回数(クラスの平均値)

定期試験成績	火曜2限		金曜4限	
	度数	平均値	度数	平均値
S	13	12.15	15	11.00
A	27	11.04	12	11.33
B	40	10.90	30	10.53
C	23	9.91	10	9.20
D	1	4.00	3	1.33

表17 出席回数を加味した科目成績の変化(クラス別)

定期試験成績から	火曜2限		金曜4限	
	度数	%	度数	%
1段階上がる	49	47.1	23	32.9
そのまま (うちSの者)	42 (12)	40.4	40 (8)	57.1
1段階下がる	10	9.6	6	8.6
2段階下がる	2	1.9	1	1.4
3段階下がる	1	1.0	0	0.0

以上をまとめると、「弱い意味での参加型授業」よりも「強い意味での参加型授業」のほうが若干学習達成度は高いが、出席回数が多いことによる科目成績のアップというインセンティブについては、火曜2限のほうが金曜4限よりも大きいことが分かった。

(4) 期待される効果の検証(秋山)

先に述べた期待される効果が実際に得られたかどうかについては、今回と同じ授業を一方通行型の授業形式でおこなったことがない以上、比較検討することはできないが、同じ参加型授業でも形式が異なる今年度のクラス間での比較は可能である。以下では、担当者が授業内で受けた印象と質問紙調査の結果に基づいてできる限りの事後評価を項目ごとにおこないたい。質問紙調査の調査項目におけるクラス別の平均値と標準偏差、t検定の結果は、まとめて表18に示した。

表 18 質問紙調査の調査項目におけるクラス別の平均値と標準偏差, t 検定の結果

	火曜2限		金曜4限		t 値
	平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差	
1-1 大学の授業での学習に意欲的に取り組みたい	3.91	.771	3.97	.816	-.535
1-2 積極的にディスカッション（グループおよび全体）に参加した	2.85	1.133	3.66	1.034	-4.792***
1-3 大学での学習を自分自身の力でよりよいものにでき と思う	3.50	.942	3.66	.991	-1.091
1-4 積極的に授業の内容を理解しようと努めた	3.90	.838	3.76	.892	1.113
1-5 大学での学習においては、学生自身も責任をもつべ きだと思う	4.29	.756	4.39	.786	-.789
1-6 できることなら勉強はしたくない	3.17	1.128	3.14	1.146	.145
1-7 この授業に意欲的に取り組んだ	3.62	.843	3.70	.938	-.614
1-8 学習したことは実生活や将来の職業に活かせると思 う	3.50	1.007	3.64	.948	-.942
1-9 教員や他の受講生の話を真剣に聞いていた	3.86	.914	3.89	.790	-.214
1-10 この授業に触発されて、授業時間外に自分で調べた ことがある	2.74	1.184	2.67	1.201	.365
1-11 この授業で「学んだ」という実感がある	3.88	.855	3.84	.958	.259
1-12 授業外での学習に意欲的に取り組みたい	3.42	.984	3.49	1.015	-.454
1-13 疑問に思ったことは自分で調べて解決したい	3.68	.897	3.71	1.001	-.192
1-14 この授業は充実していた	3.98	.756	3.97	.851	.079
1-15 学習したことを実生活や将来の職業に活かしたい	3.54	1.021	3.70	1.012	-1.010
2-1 この授業の形式が好きだ	3.32	1.079	3.29	1.181	.220
2-2 他の受講生の意見を聞くことは自分の学習に有意義 であった	3.73	1.038	3.74	1.115	-.053
2-3 この授業のことを他者（同級生・先輩・後輩など） に話したい	2.95	1.083	3.07	.997	-.737
2-4 自分の意見を他の受講生や教員に発表することは自 分の学習に有意義であった	3.18	1.073	3.73	.931	-3.449***
2-5 教員は学生の意見をなるべく多く把握しようと努め ていたと思う	4.36	.845	4.30	.805	.484
2-6 大学における他の授業も、この授業の形式を取り入 れてほしい	3.43	1.108	3.23	1.182	1.139
2-7 教員は学生の意見をよく聞いていたと思う	4.46	.747	4.47	.717	-.126
2-8 他の受講生や教員と議論することは楽しかった	3.38	1.113	3.66	1.089	-1.623

2-9	教員は学生が自由に意見を言える雰囲気をつくっていたと思う	4.06	.928	4.16	.828	-.728
3-1	日頃から自発的に考える習慣が身についた	3.10	1.009	3.07	.922	.222
3-2	自分で考えることの大切さを理解した	3.85	.886	3.89	.910	-.276
3-3	他の受講生や教員に自分の意見をわかりやすく伝えられるようになった	2.91	.936	2.97	.884	-.410
3-4	現代の日本経済を考えるための知識を得ることができた	3.78	.920	3.73	.900	.372
3-5	イノベーションや新規参入に関する知識を得ることができた	3.98	.855	4.04	.788	-.484
3-6	現代の日本経済を活性化させる方策を自分なりに考えることができた	3.77	.891	3.72	1.027	.319
	《学習意欲》大学での学習意欲	-.051	.820	.077	.902	-.961
	《学習意欲》大学外での学習意欲	-.033	.789	.050	.865	-.647
	《授業への参加意識》	-.020	.815	.029	.899	-.378
	《ディスカッションの意義》	-.098	.853	.149	.854	-1.856
	《授業目標の達成度に関する自己評価》	.011	.932	-.016	.936	.184
	《教員が学生の意見を把握している程度に対する評価》	-.004	.879	.005	.886	-.064
	《アクティブ・ラーニングへの評価》	-.024	.930	.036	.968	-.409

※*** $p < .001$

①授業参加意識を高め、積極的な内容理解を促す。

これに関連する調査項目と結果は以下のとおりである。

(1-4) この授業では積極的に授業の内容を理解しようと努めた。

⇒全体 (3.85), 火曜2限 (3.90), 金曜4限 (3.76)

(1-7) この授業に意欲的に取り組んだと思う。

⇒全体 (3.65), 火曜2限 (3.62), 金曜4限 (3.70)

この項目では授業形態の違いにより大きな差はみられないが、(1-4)では火曜2限の、(1-5)では金曜4限の平均値が高くなっており、その効果の優位性についての判断が難しい。事前にはグループ・ディスカッションをおこなう金曜4限の平均値の方が高くなると予想していたが、4人グループで座席が前後になってしまったことで受講生のディスカッションへの参加度合いにばらつきが出てしまった可能性がある。また受講生がグループ・ディスカッションに不慣れであり、スムーズに議論の進行ができないグループが毎回見られたことから、グループ・ディスカッションの進行手順をマニュアル化した上で議論させることでその効果を高めることができると感じた。

②学生に自発的に考えさせる習慣をつけさせることができる。

これに関連する調査項目と結果は以下のとおりである。

(3-1) この授業を通して、日頃から自発的に考える習慣が身についた。

⇒全体 (3.09), 火曜2限 (3.10), 金曜4限 (3.07)

(3-2) この授業を通して、自分で考えることの大切さを理解した。

⇒全体 (3.86), 火曜2限 (3.85), 金曜4限 (3.89)

(3-6) この授業を通して、現代の日本経済を活性化させる方策を自分なりに考えることができた。

⇒全体 (3.75), 火曜2限 (3.77), 金曜4限 (3.72)

(1-10) この授業に触発されて、授業時間外に自分で調べたことがある。

⇒全体 (2.71), 火曜2限 (2.74), 金曜4限 (2.67)

(1-13) 疑問に思ったことは自分で調べて解決したい。

⇒全体 (3.69), 火曜2限 (3.68), 金曜4限 (3.71)

この効果について(3-1)の結果をみると、両授業形態ともに想像以上に低く、実際に自発的に考える習慣をつけさせるまでには至らなかったといえるかもしれない。ただ(3-2)の結果をみると、自発的に考えることの重要性については平均値が比較的高くなっており、意識付けはある程度できたように思われる。実際に、講義内で行う小問題(自身の考えなどを書かせる)では、大多数の受講生が思った以上に自身の考えを書いてきており、そこで書かせる感想からも自発的に考えることの重要性を認識しているという印象を持っている。それを反映して(3-6)より、授業内でのテーマについては比較的多くの割合の受講生が自発的に考えることができたと言えるが、それが授業外の学習行動に影響したかについては、(1-10)をみる限りでは疑わしい。2クラス間の差についてはどの項目についても大きな差はみられない。

③他の受講生の意見を聞くことで、より広い視野でものごとを考えることができる。

これに関連すると思われる調査項目と結果は以下のとおり。

(2-2) 他の受講生の意見を聞くことは自分の学習に有意義であった。

⇒全体 (3.73), 火曜2限 (3.73), 金曜4限 (3.74)

毎回の講義で記入させるアンケートでは、他の受講生の意見を聞くことに対してかなりの良い反応が返ってきたために、この平均値はもう少し高くなると予想していた。実際、授業での印象では、参加型授業から得られる効果の中でもこの効果がもっとも大きいと感じられたためである。なお、2クラス間の差はみられない。

④討論の魅力を知り、人前で発言する機会を持つことで、就職活動の集団討論や面接に役立てることができる。

(2-4) 自分の意見を他の受講生や教員に発表することは自分の学習に有意義だった。

⇒全体 (3.40), 火曜2限 (3.18), 金曜4限 (3.73)

(2-8) 他の受講生や教員と議論することは楽しかった。

⇒全体 (4.34), 火曜2限 (4.36), 金曜4限 (4.30)

(3-3) この授業を通して、他の受講生や教員に自分の意見を分かりやすく伝えられるようになった。

⇒全体 (2.94), 火曜2限 (2.91), 金曜4限 (2.97)

まず(2-4)において、2クラス間の有意差が認められる。やはり自身の意見を述べる機会はグループ・ディスカッションを採用する金曜4限の方が断然多く、それが平均値の高さに違いをもたらしていると推測できる。また(2-8)の平均値が両クラスともかなり高く、かなりの効果をあげることができたと判断できる。授業から得た印象でも、この効果は十分にあったと感じている。しかし、技術面での効果があったかを問う(3-3)では、平均値が3に届いておらず、若干物足りなさを感じる結果となった。

⑤居眠り・ゲーム・私語をなくす。

(1-9) この授業では、教員や他の受講生の話を真剣に聞いていた。

⇒全体 (3.87), 火曜2限 (3.86), 金曜4限 (3.89)

この平均値の高さはもとより、授業中に私語や居眠り、ゲームをする者はほぼ皆無であり、この効果は十分に認められたと断言できる。

(5) 定期試験成績と《授業目標の達成度に関する自己評価》との関連(松本)

この節以降では、本研究で収集したデータをさらに探索的に検討することによって、本授業のプロセスをさらに深く追究してみたい。

まず本節では、教員が採点した定期試験成績と《授業目標の達成度に関する自己評価》との関連を検討する。なぜなら、自分の能力を正しく自己評価できることは、学習において重要だからである。特に、学習の自発的側面を強調する「自己調整学習」の理論において、現象学的視点から考察する McCombs (2001) は、自己モニタリングや自己評価の過程をその基本的な要素として取り上げている。

定期試験成績と《授業目標の達成度に関する自己評価》因子得点との相関係数は、火曜2限では0.043 ($p>.01$), 金曜4限では0.401 ($p\leq .01$) であり、2クラス間に明らかに差があり、金曜4限の受講生は火曜2限の受講生より、自分の能力を正しく自己評価する傾向が見られる。2クラスの受講生の間に、受講前の自己評価スキルに大きな差があったとは考えにくいため、能力の自己評価において、授業中のフィードバックが大きく影響しているものと推測される。そこで、両クラスの授業の流れを比較すると、中間試験など、授業期間中に成績についての明確なフィー

ドバックはないうえに、前回の意見に対する教師によるフィードバックや、受講生から出された意見に対する教師のフィードバックは共通して行われているが、グループのなかで最もよい意見を選ぶというグループ内でのフィードバックの過程は、金曜4限のみに見られるものであり、おそらくこのグループ内でのフィードバックが、金曜4限の受講生の自己評価と定期試験成績との関連性が強まった要因と推測される。

また、定期試験成績と《授業目標の達成度に関する自己評価》尺度の平均値との差を計算し、その絶対値をとった変数を作成し、定期試験成績と《授業目標の達成度に関する自己評価》との一致度が高い人の特徴を捉えようと試みた。

表19には、定期試験成績のランク別に見た一致度の平均値を示している。2つの変数の差の絶対値をとっているため、数値が小さいほど一致度が高いことを示している。その結果、本科目の受講生においては、全体的に見ても、クラス別に見ても、定期試験成績が最もよい（S評価）グループを除いては、定期試験成績がよいほど一致率が高いと言える。また、定期試験成績が最もよいグループは自分の成績をかなり低く評価していることもわかる。

担当教員（秋山）との議論のなかでは、成績が優秀な学生にはグループワークが苦手だと思われる者が多く見られ、その苦手意識から、自らの出席点を低く見積もり、その結果として授業目標の達成度を全体的に低く自己評価することになったのではないかと、秋山は推測していた。この推測の妥当性を確かめるために、定期試験成績のランク別に調査項目1-2の平均値を算出した（表20）。調査項目1-2では、積極的にディスカッション（グループおよび全体）に参加したかどうかを尋ねている。この結果を見る限りは、全体的に、定期試験の成績がよい受講生ほど、積極的にディスカッションに参加したと答えており、担当教員の認識を裏づける結果とはなっていない。

表19 定期試験成績のランク別に見た自己評価との一致度の平均値（全体・クラス別）

定期試験成績	2クラス全体			火曜2限			金曜4限		
	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差
S	27	1.2778	.37268	13	1.4487	.33599	14	1.1190	.34237
A	39	.6282	.69927	27	.6914	.73628	12	.4861	.61323
B	69	.7295	.42979	39	.7308	.45179	30	.7278	.40703
C	32	1.3490	.68570	22	1.4394	.68341	10	1.1500	.68245
D	4	1.9167	.21517	1	2.0000	—	3	1.8889	.25459
合計	171	.9366	.63507	102	.9771	.67651	69	.8768	.56783

表20 定期試験成績のランク別に見た調査項目1-2の平均値（全体・クラス別）

定期試験成績	2クラス全体			火曜2限			金曜4限		
	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差
S	28	3.64	1.224	13	3.08	1.320	15	4.13	.915
A	39	3.33	1.132	27	3.07	1.174	12	3.92	.793
B	69	3.03	1.084	39	2.56	1.021	30	3.63	.850
C	32	2.94	1.134	22	2.82	1.097	10	3.20	1.229
D	4	2.00	1.414	1	2.00	—	3	2.00	1.732

なお、表21には、他の尺度・項目と一致度との相関係数を示しているが、こちらには特筆すべき関連性は見いだせなかった。

表21 他の尺度・項目と一致度との相関係数

《学習意欲》大学での学習意欲	.101
《学習意欲》大学外での学習意欲	.108
《授業への参加意識》	.001
《授業目標の達成度に関する自己評価》	-.015
《教員が学生の意見を把握している程度に対する評価》	-.058
《アクティブ・ラーニングへの評価》	.012
《ディスカッションの意義》	.021
1-7	-.081
1-15	.064
1-8	.041
1-10	.153*
1-11	.022
1-14	-.039

※* $p < .05$

以上の結果からは、定期試験成績と《授業目標の達成度に関する自己評価》との一致度が高い人の特筆すべき特徴を見いだすことはできなかったが、定期試験成績が最もよいグループは、授業内容への評価や取り組みの内容に関わらず、そもそも自己評価が低い傾向を有している可能性があることが示唆された。このことへの対策として、このグループに対しては、本科目を含めて、あらゆる機会を通じて、より肯定的なフィードバックを与え、より肯定的に自分の能力を評価するように支援する必要があると思われる。

(6) 発言回数に関する分析（松本）

いずれのクラスにおいても（金曜4限においてはグループ発表とは別に），クラス全体に教員が質問し，受講生は挙手によって答える機会を設けていた。教員は，各受講生の発言回数について記録していたので，それを探索的に分析する。なお，1コマの授業において，教員はなるべく発言者が重複しないように配慮していたため，発言回数の多寡が直接的に授業への参加の積極性を示すわけではない（たくさん挙手をしたが，その回には1回しか当たらない可能性も，たまたま挙手をしたときに当たらなかった可能性もある）。

表22 各クラスにおける全授業期間を通じた受講生の発言回数

回数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	計	受講生平均
火曜2限	50	10	14	4	7	6	2	6	2	1	2	104	2.01
金曜4限	26	8	11	4	5	4	4	5	3	0	0	70	2.36

表22には，各クラスにおける全授業期間を通じた受講生の発言回数を示している。受講生1人あたりの発言回数に有意差はない（ $t=-.844$, $p=.400$ ）が，発言回数0回の者の割合が，火曜2限で若干多い。

また，全授業期間を通じた発言回数と主要な尺度・項目との相関係数をクラス別に表23に示す。両クラスとも，授業の形式の好み（調査項目2-1）と発言回数の多さとは弱い関連があり，金曜4限については，定期試験成績や教員が学生の意見を把握している程度に対する評価とも弱い関連が見られる。教師の質問に答えるというのは，教員が学生の意見を把握する重要な機会であり，発言回数が多いほど，教員が学生の意見を把握してくれていると学生が認識すると理論的には考えられるが，「弱い参加型」のクラスではそのような結果になっていない一方で，「強い参加型」のクラスではそのような傾向がみられるのは，興味深い結果である。

表23 全授業期間を通じた発言回数と主要な尺度・項目との相関係数

	2-1	定期試験成績	《教員が学生の意見を把握している程度に対する評価》
発言回数	.302**	.109	.115
	.270*	.516**	.312**

※上段が火曜2限，下段が金曜4限。 ※* $p<=.05$ ** $p<=.01$

(7) 2クラス間における各尺度・項目間の関連の差異（松本）

2クラス間における各尺度・項目間の関連を見るために，表24には火曜2限，表25には金曜4限，それぞれの各尺度・項目間の相関係数を示した。それぞれの分析は下記の通りである。

[火曜2限]

- ・定期試験成績と他の尺度・項目との相関がほとんど見られない。
- ・大学での学習意欲が高いと定期試験成績を除く他の尺度・項目の指標も高くなる傾向がある。
- ・大学外での学習意欲については、「実生活に活かしたい」(1-15)と「授業時間外に調べた」(1-10)などと弱い相関が見られる。
- ・授業への参加意識が高い者ほど、定期試験成績を除く他の尺度・項目の指標も高くなる傾向がある。
- ・アクティブ・ラーニングを高く評価する者ほど、ディスカッションの意義を高く評価したり、授業に意欲的に取り組んだり、充実感が高まる傾向がある。
- ・ディスカッションの意義を高く評価する者ほど、授業に意欲的に取り組んだり、充実感が高まったりする傾向がある。
- ・「学んだ」実感や充実感、学んだことを実生活や職業に活かせると思ったり、活かそうと思ったりすることと弱い関連がある。
- ・出席回数と特筆すべき相関を持つ指標は特にない。

以上を踏まえると、「弱い意味での参加型授業」においては、大学での学習意欲を高めたり、授業への参加意識を高めたりすると、自己評価や充実感を高めることはできるが、定期試験の成績にはほとんど影響を与えない。

[金曜4限]

- ・定期試験成績と授業への参加意識をはじめとした他の多くの尺度・項目との相関関係がみられる。
- ・大学での学習意欲が高いと、授業への参加意識が高まり、ディスカッションの意義を高く評価したりするなど、他の多くの尺度・項目との相関関係がみられる。
- ・大学での学習意欲とディスカッションの意義とのやや強い相関関係が見られる。
- ・授業への参加意識が高い者ほど、定期試験成績を除く他の尺度・項目の指標も高くなる傾向がある。
- ・教員が学生の意見を把握していると高く認識している者ほど、授業に意識的に取り組み、「学んだ」という実感や充実感が高い傾向がある。
- ・アクティブ・ラーニングを高く評価する者ほど、ディスカッションの意義を高く評価したり、学んだことを実生活や職業に活かしたいと考え、授業に意欲的に取り組んだり、充実感が高まったりする傾向がある。
- ・ディスカッションの意義を高く評価する者ほど、学んだことを実生活や職業に活かしたいと考える傾向がある。
- ・授業に意欲的に取り組む者ほど、「学んだ」という実感や充実感が高い傾向がある。
- ・「学んだ」実感や充実感、学んだことを実生活や職業に活かせると思ったり、活かそうと思ったりすることと弱い関連がある。

- ・出席回数が多いほど、授業に意欲的に取り組み、また定期試験成績や授業への参加意識、「学んだ」という実感を高める傾向にある。

以上を踏まえると、「強い意味での参加型授業」においては、大学での学習意欲を高めたり、授業への参加意識やアクティブ・ラーニングへの評価、ディスカッションの意義に関する意識、教員に意見を把握されているとの感覚を高めたりすると、自己評価や充実感を高め、出席を促し、定期試験の成績を向上させる可能性が高い。

表24 尺度・項目間の相関係数（火曜2限）

	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	1-7	1-15	1-8	1-10	1-11	1-14	出席回数
①定期試験成績	.106	.188	.153	.043	-.067	.054	.072	.114	.053	.060	.015	.173	.104	.276**
②《学習意欲》大学での学習意欲	—	.632**	.581**	.541**	.408**	.408**	.515**	.430**	.518**	.450**	.360**	.492**	.440**	.167
③《学習意欲》大学外での学習意欲		—	.290**	.321**	.007	.175	.276**	.231*	.394**	.188	.307**	.192	.166	.112
④《授業への参加意識》			—	.711**	.362**	.608**	.565**	.634**	.553**	.515**	.466**	.754**	.645**	.204*
⑤《授業目標の達成度に関する自己評価》				—	.399**	.592**	.576**	.544**	.647**	.633**	.488**	.708**	.656**	.084
⑥《教員が学生の意見を把握している程度に対する評価》					—	.305**	.347**	.216*	.299**	.328**	.100	.459**	.385**	.099
⑦《アクティブ・ラーニングへの評価》						—	.853**	.528**	.434**	.415**	.398**	.403**	.620**	.134
⑧《ディスカッションの意義》							—	.517**	.496**	.418**	.350**	.437**	.520**	.271**
1-7 授業に意欲的に取り組んだ								—	.364**	.330**	.333**	.406**	.495**	.292**
1-15 実生活などに活かしたい									—	.701**	.360**	.519**	.518**	.166
1-8 実生活などに活かせると思う										—	.284**	.545**	.564**	.078
1-10 授業時間外に調べた											—	.406**	.282**	.059
1-11 「学んだ」という実感												—	.613**	.153
1-14 充実感													—	.060

※ * $p < .05$ ** $p < .01$

表 25 尺度・項目間の相関係数（金曜4限）

	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	1-7	1-15	1-8	1-10	1-11	1-14	出席回数
①定期試験成績	.396**	.298*	.519**	.401**	.395**	.378**	.378**	.361**	.373**	.294*	.246*	.467**	.335**	.429**
②《学習意欲》大学での学習意欲	—	.799**	.522**	.577**	.129	.338**	.493**	.235	.433**	.379**	.270*	.417**	.270*	.136
③《学習意欲》大学外での学習意欲		—	.493**	.592**	.128	.372**	.507**	.168	.495**	.409**	.275*	.384**	.334**	.122
④《授業への参加意識》			—	.697**	.570**	.604**	.472**	.687**	.549**	.434**	.422**	.760**	.698**	.447**
⑤《授業目標の達成度に関する自己評価》				—	.436**	.604**	.557**	.568**	.613**	.427**	.429**	.714**	.623**	.306*
⑥《教員が学生の意見を把握している程度に対する評価》					—	.492**	.416**	.548**	.396**	.272*	.174	.629**	.633**	.407**
⑦《アクティブ・ラーニングへの評価》						—	.695**	.494**	.621**	.450**	.446**	.533**	.682**	.236*
⑧《ディスカッションの意義》							—	.336**	.585**	.497**	.245*	.489**	.494**	.204
1-7 授業に意欲的に取り組んだ								—	.408**	.269*	.336**	.673**	.588**	.574**
1-15 実生活などに活かしたい									—	.626**	.395**	.638**	.629**	.180
1-8 実生活などに活かせると思う										—	.405**	.512**	.472**	.087
1-10 授業時間外に調べた											—	.459**	.374**	.126
1-11 「学んだ」という実感												—	.653**	.480**
1-14 充実感													—	.244*

※ * $p < .05$ ** $p < .01$

(8) ATIについての検討（松本）

一般的に、授業においては、程度の差はあれ適性処遇交互作用（ATI）が存在すると考えられている（並木 2010）。ATIとは、個人の特性と教授方法との交互作用のことであり、簡単に言えば、ある教授方法を採用すると、それに適合してよい成績を収める学生もいれば、それに適合せず悪い成績を収める学生もいるということである。Bransford et al eds（2000=2002: 22）は、「個別学習と協同学習のどちらを好むかには個人差があ」と指摘している。従って、その個人差と定期試験成績との関連を検討することを通して、本授業におけるATIについて検討する。

その個人差については、ここでは項目2-1を用いて検討する。項目2-1では、火曜2限はクラスでの討論が好きか、金曜4限はグループワークおよびクラスでの討論が好きか、について尋ねている。項目2-1と定期試験成績との関連を表26に示す。表26によれば、火曜2限については特に関連は見いだせないが、金曜4限については、グループワークおよびクラスでの議論への好みをより示している受講生のほうが、定期試験成績の成績がよりよいということがわかる。担当教員（秋山）との議論のなかでは、グループワークが苦手と感じている学生は、出席点が低いかもしれないとの恐れを抱いている可能性が高く、その恐れが成績低下につながったのではないかと秋山は推測していた。

以上の結果で注意すべきなのは、質問紙調査は全ての授業が終わった時点で行ったものであり、グループワークおよびクラスでの議論への好き嫌いが、科目が始まった前からのものであったの

か、授業を受けた結果生じたものであるのかは区別できない。従って、この結果は、厳密な意味でのATIの存在を裏付けるものではない。

ATIの存在については今後精査する必要があるが、次年度の授業に向けて、「強い意味での参加型授業」において、グループワークに係る学生のスキルを向上させる取り組みを進めるなど、アクティブ・ラーニングを好まない者の学習をどのように支援するかを検討することが必要であると思われる。

表26 項目2-1と定期試験成績との関連（クラス別）

2-1	火曜2限		金曜4限	
	度数	定期試験成績の平均値	度数	定期試験成績の平均値
1	5	2.40	7	1.57
2	17	2.18	8	1.88
3	39	2.26	25	2.44
4	27	2.07	18	2.56
5	15	2.80	12	2.75

(9) 今回の授業経験に関する担当教員の認識（松本）

今回の授業経験に関する担当教員（秋山）の認識はどのようなものであったのか。ここでは、12月21日の聞き取り調査と、科目が終了した後の2012年5月にメールにて松本から秋山に行った質問とその回答、さらにその後の補足的な聞き取り調査を踏まえて述べる。

今回の授業実践への評価について 12月の聞き取り調査では、担当教員は、今回の授業実践について、やってよかったと述べている。その理由として、学生が出席票に肯定的な評価を書いてくると、出席票における感想欄の記述が劇的に増えたこと、挙手が増えたことを挙げていた。学生が出席票に肯定的な評価を書いてくるとについては、「この種（参加型）の授業がもっと増えて欲しい」、「他の学生の意見が聞けて勉強になる」、「自分で色々考えることができる場所が良い」、「自分のアイデアが紹介されて嬉しい」など、参加型授業そのものを高く評価する声はかなり多く、率直に学生はこの種の授業をかなり希望していると感じたと担当教員は述べていた。また、挙手が増えたことについては、当初は学生が意見を言うことのためにためらいを感じていたようだが、授業が進んでいくにつれて、「意見を言ってもいいかも」、「意見を言ってみよう」という気持ちを学生がもつようになったのではないかと秋山は推察している。また、先述したように、担当教員はこの科目を始める前にはいくつかの懸念を有しており、万が一うまくいかない場合には旧来の講義形式に戻すことも考えていたが、実際は最終回まで参加型の授業を実施したことから、担当教員が今回の授業実践について肯定的に考えていたことがわかる。このように、授業づくりにおいて、担当教員自身が自らの実践について肯定的に評価していることは重要である。ただし、本研究からは、ATIの存在が示唆されており、参加型授業に苦手意識を持っている学生

が少なからずおり、そのような学生の声が担当教員に届いていない（担当教員が無視しているのではなく、おそらく学生自身が伝えることをためらっている）ことには注意する必要がある。

授業準備の負担について 河合塾（2011）は、アクティブ・ラーニングの実施による授業準備の負担増に関する教員の懸念が指摘されている。そのことについて、担当教員は、昨年度まで実施していた毎回の小テストから、意見へのフィードバックに換えただけなので、負担は増えていないと述べていた。どのようなアクティブ・ラーニングを実施するかにもよるが、本授業のような形式では教員の負担が著しく増えるわけではないと言える。

2つの授業の違いについての認識 12月の聞き取り調査の段階では、2つの授業の違いについて、担当教員は、火曜2限には金曜4限に比べて、考えていない学生が少なからずいると述べていた。しかしながら、質問紙調査からは、この担当教員の認識を裏付けるデータは得られていない。担当教員は、その「考えていない学生」について、他の学生を真似ているようだと述べていたが、可能性としては、他の学生を真似ることを通して、新しい発見をしたり新しい学びにつながったりしているのではないかと推測される。

アクティブ・ラーニングの実践上の問題について アクティブ・ラーニングに関わり、よく指摘される問題は、教員が用意していた内容が終わらないというものである。この問題は、特に初等・中等教育では、学習指導要領に示された内容が終えられない、同じ科目を担当する他の教員との足並みが揃わない、という問題である。そのことについて、担当教員に質問したところ、本科目ではそれは問題にはならないとのことであった。その理由として、応用科目なので絶対に終わらなければならない内容というものは特になく、学生とのやりとりを通して話題が展開していくことがむしろよいと考えていることを担当教員は挙げていた。特に後者については、予期せぬ展開に対処できるだけの教員の授業能力が求められることであり、授業経験の浅い教員には難しいことかもしれない。

(10) 担当教員とのリフレクション（松本・秋山）

本研究の一環として、担当教員の授業経験をいっそう深めるFDの観点から、以上の分析を共有したうえで、2012年5月に電子メールにて、リフレクション（内省）を行った。以下に松本からの質問と、秋山からの回答の全文を掲載する。

Q. 「(4) 期待される効果の検証」で言及されたグループワークのマニュアルについて、現時点で何かよい案がありますか。

A. 今回、私が大いに反省する点は、グループ・ディスカッション（グループワーキング）のやり方です。グループ・ディスカッションの運営に不慣れな学生たちにとっては、今回のような、各グループの自主性にまかせたやり方は適切ではなかったと感じます。実際に、スムーズにグループ・ディスカッションを進められていないグループは多く見られました（その場合には、私がそのグループに加わり、ディスカッションを促すようにはしました）。これが、本研究でグループ・ディスカッションの効果が出てこなかった大きな原因であったと思います。

す。改善のためには、やはりグループ・ディスカッションの運営マニュアルをあらかじめ提示する必要があります。マニュアルについては、今後どのような形が良いかを調べて、熟考する必要があるのですが、各個人で議論のテーマについての意見を出席票で書かせた上で、グループごとに一枚、表27のようなグループ・ディスカッションの手順を配布して、それに従い議論を進めるようにすれば良いと考えています（以下は2人グループのディスカッションの例です）。あくまでこれは即興で考えたものなので、より望ましいマニュアルがあるかと思います。なお、授業の感想は各個人の出席票に書いてもらいます。

表27 グループ・ディスカッションの手順をわかりやすく示したレジュメ（案）

議論のテーマ	イノベーションを行う上で優位性を持っているのは、大企業と中小企業（新企業を含む）のどちらだろうか。		
グループメンバー	学籍番号	A：15E〇〇〇〇	B：15E〇〇〇〇
	氏名	名学 一郎	瀬戸 二郎
手順①	Aさんの意見を述べてください（Bさんが聞き取り記述）。	大企業だと思う。理由は以下のとおり。 ・大企業は～で有利。 ・大企業は～できる。	
手順②	Bさんの意見を述べてください（Aさんが聞き取り記述）。	中小企業だと思う。理由は以下のとおり。 ・中小企業は～で有利。 ・中小企業は～できる。	
手順③	手順①で出した意見の反対意見をAさんが考えよう（Bさんが聞き取り記述）。	大企業は以下のような不利な点をもつ。 ・～については中小企業の方が有利。 ・大企業は～面で劣っている。	
手順④	手順②で出した意見の反対意見をBさんが考えよう（Aさんが聞き取り記述）。	中小企業は以下のような点で不利 ・～については確かに大企業が有利。 ・中小企業は～面で劣っている。	
手順⑤	以上の議論をもとにグループとしての意見をまとめよう。	大企業は次のような点で優位性を持っている。 ・大企業は～に有利。 ・大企業は～で優れている。 ・大企業は～できる。 一方、中小企業は次のような点で有利。 ・中小企業は～が得意。 ・中小企業は～で優れている。 ・中小企業は大企業よりも～でしやすい。 以上の議論から、双方ともに優位性を持つことが分かったが、とくに中小企業の～の優位性が大きく、結果としては中小企業の優位性をグループでは主張する。	

Q. 毎回の小テストから意見へのフィードバックに換えたことにより、学生の理解度がどう変化したと思いますか。

A. 理解度が変化したかについては、同様の授業内容を小テストだけのやり方でおこなったことがないので、判断することはできません。しかし、意見をフィードバックすることで、学

生の授業への関心は大きく高まり、取組みも積極的になったことは、毎回とる出席票の授業感想に記入された記述内容から明らかだと思います（実際に、感想欄に自分の意見を追加で書く学生がかなり多く、また他の学生の意見を聞くことの有意義さをかなり多くの学生が認めていました）。実感の範囲を出ないのですが、意見のフィードバックはかなり効果があると考えています。

Q. 具体的にグループワークの何が授業の理解度に貢献したと考えますか。

A. 今回、上で挙げたグループ・ディスカッション（グループワーク）のやり方の問題もあり、グループ・ディスカッションの効果が本研究では認められず、授業の理解度に貢献したとはいえないのですが、私が当初、強制的なディスカッション（グループワーク）の採用することの効果として期待したのは、授業の理解度の向上というよりも、自分の意見を他者に述べる経験を積ませることでした。基本的には学生はゼミの時間以外で（ゼミの時間でさえもその機会が少ないかもしれません）、自分の意見を発表する機会をほとんど持ちません。しっかりとした意見を持っていたとしても、それを他者に（上手く）伝えることができれば、社会に出てからも良い評価は受けられません。他者に（上手く）自分の意見を伝えることは、人前で話すことに慣れる必要があります（自己主張の上手い学生は、性格的に活発的な子が多く、彼らは友達などの人前で話す機会を多く持っており、人前で話すことに十分に慣れています）。その機会を授業で与えることが一番の目的でした。グループ・ディスカッション（グループワーク）はその機会を受講生全員に与えることができます。一部の受講生は放っておいても、挙手をして自分の意見を主張できます（火曜2限の授業形態では）。

Q. 今回の取組みを通して、経済学の知識を教授することとはどういうことかについて、考えが深まったり、新たに気づいたりしたことはありましたか。

A. 基礎科目を通じて基本的な知識をつけた上で、現在、もしくは将来に直面する経済学的な問題や課題に対して主体的に判断し、行動できる人材を育てることが経済学部教育の主な目的の一つである以上、自分の意見や考えを持つことは当然必要ですし、そのための訓練は欠かせないものです。明確な解答がまだ得られていない問題について、自分で考え、周りの意見を聞き、自分の意見を見直すことができる機会を授業内で与えることは大きな意味をもつと思います。これまでの基礎的知識を生かした実践的な議論の場の提供は大学教育において今後、より必要になってくるのではないのでしょうか（今回の取組みで、これが達成できたという自信は持っていませんが）。教員と学生が同じ問題に一緒に取り組み、考えることで、教員の思考方法や問題解決するための道筋などを学生に学ばせることができる、今回の取組みはその可能性を大いに感じさせてくれる機会となりました。

Q. 現代経済学の授業における具体的な教授方法に関する気づきや発見（このようにしたら、理解度が高まる、学生が興味を持つなど）はありましたか。

A. 参加型授業の採用の効果はかなり明確に表れていたと思います。とくに学生の意見を書かせ、それに教員が目を通し、授業でフィードバックするという授業方法は学生の授業に対する興味や関心、そして理解度（少なくとも理解しようとする姿勢）に良い影響を与えることが分かりました。

Q. 授業中の学生の発言や期末試験の答案から、気づきや発見はありましたか。

A. 学生の発言に関してですが、出席票のアンケートから、発言するのには躊躇するが、自分の意見を発言したい（できるようになりたい）という学生が多かったことが分かりました。彼ら（彼女ら）が発言しやすい環境をもっと整えてあげる工夫が必要と感じました（この具策についてはまだ思いついていません）。

Q. 期末試験で期待された、教師が思いつかないような意見は出てきましたか。

A. 確かに思いつかない意見は出てきました（それがすばらしい意見かどうかは別の話ですが）。事前には「稚拙でもまったく構わない。とにかく自分が考えたアイデアを書くように」と伝えてあったので、学生なりに頑張って書いてくれたと思います。ただ、小論文の書き方を授業内である程度、指導しておけばより良かったと反省しています。

Q. 同様の取り組みを他の先生（特に本学の先生）にも勧めたいですか。それはどんな理由からですか。

A. 授業規模、授業内容によっては参加型授業に適さないものがありますので、勧めるというまでには至りません。ただ、少なくとも言えることは、私の授業を受けたかなり多くの学生が、（授業内容はまったく別として）参加型授業という授業形態を評価しているということです。また、人前で発言する機会を学生に与えることの重要性を私は認めていますので、私に限っては今後も現代経済学の授業では参加型授業を続けていこうと考えています。

(11) コンサルテーション（松本）

以上の分析とさらなる追加的な分析を踏まえて、松本は秋山に対して次年度の授業改善に向けて次のような提案を行った。

①本学でも、学生自身が自分の学習に責任をもつべきだと考えている者は多い。本科目の受講生でも、項目1-5の平均点は4.33ととても高い。したがって、それを促す方法・しかけを本科目でも組み込んでいく必要がある。

②本科目において、受講生の多くが、疑問に思ったことを自分で解決したいと思ったり（項目1-13、平均値3.69）、授業外での学習に意欲的に取り組みたい（項目1-12、平均値3.44）と思ったりしている。しかし、その意欲が、実際の学習行動（項目1-10）に結びついていない（項目1-10と項目1-12との相関係数は0.269。項目1-13と項目1-10との相関係数は0.301）。溝上（2009）によれば、授業・授業外の学習をバランスよくおこなう学生が、そうでない学生よ

り自らの成長をより実感しているという。従って、授業外における実際の学習行動を促す、授業中の具体的な支援が必要である。例えば、松本（2012）で述べたような、本学の学習支援ツールとの関連を授業中に確認するなどである。

③授業目標に関して、秋山自身も述べているように、特に項目3-3に示された自分の意見を分かりやすく伝えるスキルの獲得に関する自己評価が低い。このスキルは、グループワークそのものの質を高めるためにも重要であり、そのスキルをつけさせる指導やフィードバックが必要である。

④「強い意味での参加型授業」において、出席に対するインセンティブが相対的に小さくなっている。これについては、今回採用したインフォーマル・グループではなく、毎回グループ構成員を固定するフォーマル・グループを採用することにより、グループ内の人間関係が形成されていくことによって出席状況が改善される可能性があるので、検討されたい。

⑤リフレクションからは、教員と学生が同じ問題と一緒に取り組み、考えることの教育的な意義を秋山が認識していることがわかっていて、これは、認知科学では「認知的徒弟制」と呼ばれている教授法の考え方と同じで、その「認知的徒弟制」とは、教員の思考法を学習者が真似たり、教員が思考するように思考するための手がかりを学んだりすることを通して、学習者の思考スキルを高めるといふ教授法である（Brown et al 1989; Collins et al 1989, 1991）。加えて、秋山自身も、調べ学習の方法やレポートの表現技法なども学ばせるとよりよい授業になったと考えていることから、「認知的徒弟制」を取り入れた授業も検討されたい。

⑥これまでの分析を踏まえた上で、授業目標と授業方式との適合性を総合的に評価すると、「強い意味での参加型授業」のほうがより望ましい授業形式であると思われるが、特にATIについての配慮が必要である。また、「強い意味での参加型授業」をいっそう進める際に、定期試験成績の向上のために、質問紙調査の各指標をより向上させる方法を網羅的に検討する必要がある。

8. まとめ（松本・秋山）

本稿は、大人数授業におけるアクティブ・ラーニングについて、その実践開発の過程を記録するとともに、その教育効果について、特に異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して、主に量的測定に基づいて検討した。その結果、アクティブ・ラーニングの教育効果に関しては、今年度の2クラスの比較では特筆すべき効果の差は生じなかったが、本年度の反省を踏まえて授業を改善することにより、「強い意味での参加型授業」においては、成績が向上する可能性が示唆された。また、参加型授業と教員が学生の意見を把握する程度との関連については、特に「強い意味での参加型授業」において、教員が学生の意見を把握していると強く感じた学生ほど、授業に意識的に取り組み、「学んだ」という実感や充実感が高い傾向にあり、定期試験成績とも関連していることがわかった。以上の知見と担当教員が考える本科目の教育目標とを踏まえると、すぐに明らかな教育効果の差が出なくても、教育目標に沿った教育方法を粘り強く採用し改善し続けることが必要であり、それに供するデータを本研究では十分に示すこと

ができたものとする。このことより、本稿の第2・第3の目的として挙げた、アクティブ・ラーニングの実践を記録することおよびFDの実践としての本研究の意義があったものとする。(以上、松本による)

いま、本学の平均的な学生(本学だけに限らず、一般的な大学生にも当てはまることなのであろうが)は「自発性」が乏しいということに、おそらくほとんどの教員が問題意識を持っていると思われる。物事に興味や関心を自発的に持ち、それについて調べ、考え、自分なりの見解をアウトプットとして出す、そういった学習に積極的に取り組める学生の少なさを私(秋山)自身もまた日々の教育現場において実感しているところである。「最近の若い人は上からの指示ばかりを待ち、自分からなにもしようとしない」等といった類の偏見は、あながち間違いではないのかもしれない。そういった問題意識の下に、私なりに学生の自発性を伸ばすにはどのような手段が有効であるかについて考え、少ないながらもいくつかのことを実践してきた。今回の参加型授業の導入はその一つであった。しかし、参加型授業に対する私の理解はまったく漠然としたものであったし、また参加型授業を実践した結果として、どのような効果が出たかなどについての事後的な分析や評価をする術を私は持っていなかった。

そんな中で、本学の2011年度FD研修会における私の参加型授業の導入についての報告に関心を持った共著者(松本)から共同研究の話をもらい、その下で参加型授業の導入の効果などについての分析を進めてきた。その作業の中で、私自身これまで漠然としていた参加型授業に関する理解を深めることができ、また質問紙調査を通してデータ化してもらうことで、これまで認識していなかった様々な効果や今後の課題を把握することができた。これは教育学の専門家である共著者の分析なしでは成しえなかったであろうことであり、私自身FDの一環として行われるアクション・リサーチの重要性をあらためて認識することができた。この場において、共著者には本当に感謝を申し上げる。

最後に、ここでの問題意識や授業を行う上で得られた効果および課題はあくまで私の現代経済学の授業においてのことである。本稿の冒頭において共著者が述べているように、「すべての教員が単一の授業形式をめざすのではなく、多様な能力と専門知識を有した教員が、(組織における教育目標を意識しながら、)それぞれの目指すべき授業を実現する」ことがFDの目標なのであり、本稿の目的は参加型授業の有効性を主張して、その導入を他の授業に薦めることではなく、私の現代経済学の授業をよりよいものにするために、同授業を内省的に事後的に評価することである。それでももし、本稿が試行的授業の一事例として、とりわけ本学の他の科目における授業運営の参考になれば幸いに思う。(以上、秋山による)

注

本研究は、2011年度名古屋学院大学研究奨励金「アクション・リサーチによる大学の授業における『文脈の教授・学習』の実践開発的研究」(松本浩司)による成果の一部である。

引用文献

- 秋田喜代美, 2005, 「学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究」, 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編, 『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない』, 東京大学出版会, 163-89.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., and Major, C. H., 2005, *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*, San Francisco: Jossey-Bass. (=安永悟監訳, 2009, 『協同学習の技法—大学教育の手引き』, ナカニシヤ出版.)
- Bransford, J. B., Brown, A. L. and Cocking, R. R. eds., 2000, *How people learn: brain, mind, experience, and school (Expanded ed.)*, Washington, D. C.: National Academy Press. (=森敏昭・秋田喜代美監訳, 2002, 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房.)
- Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P., 1989, “Situated cognition and the culture of learning”, *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Collins, A., Brown, J. S. and Holum, A., 1991, “Cognitive apprenticeship: Making things visible”, *American educator: the Professional journal of the American Federation of Teachers*, 15(3): 6-11, 38-46.
- Collins, A., Brown, J. S. and Newman, S. E., 1989, “Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics”, Resnick, L. B. ed., *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 453-94.
- 藤江康彦, 2010, 「授業分析と授業」, 高垣マユミ編, 『授業デザインの最前線Ⅱ—理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房, 168-82.
- 河合塾編, 2011, 『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか—経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』, 東信堂.
- 松本浩司, 2007, 「アメリカのキャリア教育における「文脈的な教授・学習 (contextual teaching & learning)」の特質—主に中等教育のアカデミックな教科における学習指導の実践に注目して—」『カリキュラム研究』16: 15-28.
- 松本浩司, 2009, 『アメリカにおけるキャリア教育カリキュラムに関する研究—「文脈的な教授・学習」の展開を中心に—』, 名古屋大学博士学位論文 (名古屋大学学術機関リポジトリ所収 <http://hdl.handle.net/2237/16798>).
- 松本浩司, 2012, 「本学経済学部教育の魅力を高める—教授・学習開発論から考える経済学教育」『名古屋学院大学論集社会科学篇』48(4): 71-87.
- McCombs, B. L., 2001, “Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view”, Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. eds., *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. (=塚野州一編訳, 中西良文訳, 2006, 『自己調整学習の理論』, 北大路書房, 65-117.)
- 溝上慎一, 2009, 「「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』15: 107-18.
- 溝上慎一, 2010, 「アクティブ・ラーニングとは」『Kawaijuku Guideline 2010. 11』44-6.
- 森川由美, 2011, 「大人数授業に協同学習を組み入れる有効性」『大学教育研究開発センター年報』2010: 73-86.
- 並木博, 2010, 「ATIと授業」, 高垣マユミ編, 『授業デザインの最前線Ⅱ—理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房, 119-33.
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編, 2004, 『高等教育シリーズ125 大学授業を活性化する方法』, 玉川大学出版部.

大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討

常盤文枝・鈴木玲子, 2010, 「看護学教育におけるチーム基盤型学習法 (TBL) 導入の試み」『埼玉県立大学紀要』
12 : 137-42.

日本語教育学会編, 横溝紳一郎著, 2000, 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』, 凡人社.